

EXPERIENCIA EVALUATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Evaluative experience in pre-service: A case of the degree in physical education at the Universidad de Antioquia.

MARIANA GÓMEZ TORRES¹
NICOLÁS PATIÑO MARTÍNEZ²
ANDRÉS FELIPE MONTOYA PALACIO³
BRAHYAN CAMILO GIRALDO VILLA⁴
CAROLINA GIRALDO RUIZ⁵
JOHAN MANUEL MURIEL ECHAVARRÍA⁶
SARA TABARES BETANCUR⁷
JUAN PABLO MOTATO BERMÚDEZ⁸
BEATRIZ CHAVERRA FERNÁNDEZ⁹
SIRLEY ANDREA BUSTAMANTE CASTAÑO¹⁰
ENOC VALENTÍN GONZÁLEZ PALACIO¹¹

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
Recepción: 20/11/2023
Aceptación: 22/03/2024

Resumen

A través del tiempo la evaluación ha sido considerada uno de los temas más complejos de abordar en el sistema educativo por todo lo que ello implica. Uno de ellos es el poder otorgado al profesor sobre el estudiante. En este sentido, la formación inicial (FI) del profesorado se convierte en un elemento importante para el desarrollo de competencias necesarias para el futuro maestro, pues avanza desde una postura centrada en el profesor y en el estudiante. Varios estudios demuestran la importancia de experimentar procesos de evaluación formativa en la FI, sin embargo, en nuestro contexto este asunto es aún incipiente. El objetivo de esta investigación fue reconocer la experiencia evaluativa durante la FI en la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia. La metodología utilizada fue cualitativa, concretamente, estudio de caso. La estrategia principal para la recolección de la información fue la entrevista semiestructurada. Como resultados surgieron tres grandes categorías: la evaluación como calificación, donde se encontró que el profesor sigue siendo el principal protagonista de la evaluación y utiliza procedimientos tradicionales como trabajos finales, parciales y exámenes. En menor medida surgió como segunda categoría la evaluación como proceso, allí la autoevaluación y la coevaluación fueron los dos elementos más importantes vividos durante su proceso evaluativo. Finalmente, el paso por la formación universitaria permitió que surgiera la transformación del concepto de evaluación manifestando cómo a través de la experiencia vivida se modificó el concepto de una mirada tradicional a una más formativa.

Palabras clave: formación de docentes, enseñanza superior, evaluación del estudiante, estudio de caso.

Abstract

Throughout time, assessment has been considered one of the most difficult topics to address in the educational system due

- 1 Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación Física-Universidad de Antioquia. mariana.gomez@udea.edu.co
- 2 Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación física-Universidad de Antioquia. nicolas.patino@udea.edu.co
- 3 Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación física-Universidad de Antioquia. andres.montoya22@udea.edu.co
- 4 Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación física-Universidad de Antioquia. brahyan.giraldo@udea.edu.co
- 5 Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación física-Universidad de Antioquia. carolina.giraldo@udea.edu.co
- 6 Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación física-Universidad de Antioquia. manuel.muriel@udea.edu.co
- 7 Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación física. Universidad de Antioquia. sara.tabares@udea.edu.co
- 8 Egresado del pregrado Licenciatura en Educación física-Universidad de Antioquia. juan.motato@udea.edu.co
- 9 Docente-Universidad de Antioquia. beatriz.chaverra@udea.edu.co
- 10 Docente-Universidad de Antioquia. sirley.bustamante@udea.edu.co
- 11 Docente-Universidad de Antioquia. enoc.gonzalez@udea.edu.co

to all that it implies, including the power granted to the teacher over the student. In this sense, pre-service teacher education (PSTE) becomes an important element for the development of competencies necessary for the future teacher, since it advances from a teacher and student-centered posture. Many studies demonstrate the importance of experiencing formative assessment processes in the PSTE, however, in our context this issue is still incipient. The objective of this research was to recognize the assessment experience during the PSTE in the Physical Education degree program at the University of Antioquia. The methodology used was qualitative, specifically the case study. The main strategy for the collection of information was the semi-structured interview. Three main categories emerged as results: assessment as a grade, where the teacher continues being the main protagonist of the assessment and uses traditional methods such as final assignments, midterm exams and exams. To a lesser extent, assessment as a process emerged as a second category, where self-assessment and co-assessment were the two most important elements experienced during the evaluation process. Finally, the path through university education allowed the transformation of the concept of assessment to emerge, showing how, through the lived experience, the concept was modified from a traditional view to a more formative one.

Keywords: Teacher education, University education, student evaluation, case studies.

Introducción

Para la política de formación de maestros de Colombia (MEN, 2016), la evaluación es un componente transversal en su formación, asumiéndola como responsabilidad formativa personal y profesional y como un deber frente al proceso educativo de otros: los estudiantes. En este sentido, la evaluación es una competencia docente básica y, también, una de las más complejas de la función docente, que genera miedos y reticencias, siendo uno de los aspectos en el que más cuesta cambiar e innovar (Zabalza, 2003).

La evaluación asumida como uno de los componentes de la didáctica, ha otorgado tradicionalmente al maestro una posición de poder frente al conocimiento del otro. Esta postura tradicional de la evaluación se corresponde con una idea de educación bancaria (Freire, 2005), donde la medición, la “objetividad” y la cuantificación, son los principios más importantes para conocer lo que ocurre en el aula. Desde esta visión, la calificación es la máxima expresión de la evaluación y se convierte en un indicador suficiente de la calidad del acto evaluativo. Esto a su vez, implica en los estudiantes, que su voz se hace invisible, pues estos participan de manera pasiva y es sobre quienes recae la mirada del otro. Respecto al docente, su función se restringe a cuantificar cuánto ha aprendido el estudiante.

Es innegable que en el sistema educativo colombiano actual la evaluación se manifiesta con un componente objetivo, ya sea un número o una expresión que denote los aprendizajes o avances de los estudiantes, pero esto no quiere decir que el proceso evaluativo deba ser tradicional. El reto está en identificar la calificación como una expresión del proceso evaluativo y no como único fin, lo cual implica llevar a cabo la evaluación en corresponsabilidad entre profesores y estudiantes.

De ahí que la invitación es asumir la evaluación desde una perspectiva formativa donde la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al estudiante a mejorar y aprender más, a la vez que permite que los profesores realicen su trabajo cada vez mejor (López-Pastor et al., 2013). De esta manera, es importante resaltar que la evaluación debe ser un proceso de construcción

donde los actores (profesores y estudiantes) tengan una participación, permitiendo un diálogo desde diferentes miradas y apreciaciones acerca del proceso evaluativo (Pascual-Arias et al., 2022) antes y durante el confinamiento por COVID-19; (b.

La formación inicial (FI) del profesorado debe contribuir al desarrollo, en la mayor medida posible, de aquellas competencias que el alumnado necesitará poner en práctica en su futura labor docente, en educación primaria o secundaria (Rodríguez et al., 2018). También se convierte en un espacio propicio para transformar las ideas y prácticas que se han ido construyendo con anterioridad

(González-Palacio, 2019) y, por tanto, de la evaluación como función pedagógica que los acompañará en su desempeño profesional.

En la FI los estudiantes viven y afrontan sucesos que ayudan a su formación constante, son diferentes experiencias que aportan a cada uno de sus procesos, siendo muy característico y diferenciado lo vivido por cada persona y las enseñanzas que de allí se puedan derivar. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida (Larrosa, 2006; Skliar y Larrosa, 2009).

Es importante no plantear limitantes para la experiencia, no condicionarla o reducirla, y dejar que ésta misma sea la que muestre los resultados y/o efectos producidos en cada sujeto. Como lo sugiere Larrosa (2006), se trata de no hacer de la experiencia una cosa, de no objetivarla, no cosificarla, no homogeneizarla, no calcularla, no hacerla previsible, no fabricarla, no pretender pensarla científicamente o producirla técnicamente.

De acuerdo con esto, la experiencia de la evaluación en la formación inicial es importante, ya que se tiene en cuenta el cómo ha sido percibida por parte de los estudiantes que se encuentran en formación como futuros docentes, identificando diferentes percepciones y modos de interpretar esto, por medio de las vivencias y situaciones que ellos mismos han experimentado en cada proceso individual.

En consecuencia, la FI se encuentra ante la necesidad de avanzar desde un paradigma centrado en el profesor hacia un paradigma centrado en el estudiante, partiendo de ahí la obligación de desarrollar una enseñanza basada en las competencias mediante la aplicación de metodologías activas y, de manera conjunta, emplear modelos alternativos de evaluación (López-Pastor et al., 2020).

De acuerdo con lo anterior, se ha evidenciado en diferentes estudios, que se ha generado un impacto positivo en la formación de los estudiantes partiendo desde la evaluación formativa y compartida. Cañadas (2018) encontró en uno de sus estudios que uno de los elementos que ha mostrado ser más útil para el aprendizaje de los futuros docentes durante la formación inicial es el empleo de una evaluación formativa.

López et al., (2020) y Pascual y Molina (2020) adelantaron estudios sobre la percepción de la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado, con instrumentos de medición como memorias de prácticas, diario de prácticas, seminarios grupales, entre otros, lo que resulta en una valoración positiva del alumnado sobre el sistema de evaluación formativo y compartido realizado durante la asignatura en la que se realizó el estudio, lo que permite desarrollar una evaluación orientada al aprendizaje del alumnado.

Sobre la misma línea Cañadas et al. (2021) tuvieron como objetivo en su investigación evaluar la percepción del impacto que tiene la implementación de experiencias innovadoras de evaluación formativa en el desarrollo de las competencias, contando

con 40 experiencias en la etapa universitaria. Tuvieron como resultado que su uso en la enseñanza universitaria contribuye al desarrollo de competencias tanto genéricas como específicas.

En un estudio llevado a cabo por Barrientos et al. (2019), se puso en evidencia la importancia de que el profesor dé a conocer antes del trimestre o de la unidad didáctica los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje que se llevarán a cabo durante el curso, ya que se demostró que los alumnos son más conscientes del cómo serán evaluados y cuáles serán los aprendizajes que obtendrán durante todo su proceso.

Por otro lado, un estudio de caso encontró que existen diferentes instrumentos de evaluación empleados por los docentes en la Universidad, como es el caso de las pruebas escritas, los exámenes teóricos, desarrollo de actividades o pequeñas investigaciones, entre otros (Ricoy et al., 2013). Esto a su vez hace que los estudiantes se vinculen con la evaluación de una manera numérica y memorística, donde finalmente trabajan por obtener una buena calificación a través de la medición del aprendizaje.

En definitiva, son múltiples los estudios que concluyen que experimentar procesos de evaluación formativa en la FI, conlleva a una mayor implicación del estudiantado en su aprendizaje, generando procesos de autorreflexión y regulación debido a su participación activa, lo que redundará en un aumento en el rendimiento académico y, a la vez, tiene más posibilidades de ser replicada en su desempeño como maestro (Atieza et al., 2016; Gallardo-Fuentes et al., 2020; Herrero-González et al., 2021; Molina et al., 2023; Nieva et al., 2023; Otero et al., 2022; Pascual-Arias et al., 2022, 2023; Peña Vargas et al., 2022; Ricoy et al., 2013; Romero-Martín et al., 2016; Souto-Suárez et al., 2020; Torres, 2017; Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021). En el contexto nacional y regional, hasta el momento no se han encontrado estudios que permitan identificar cómo han vivido los procesos de evaluación los futuros maestros de educación física en su FI, lo que nos lleva a formular las siguientes preguntas: ¿Cómo perciben la evaluación los estudiantes de educación física en su FI? ¿Qué experiencias han tenido durante su formación sobre la evaluación? ¿Cómo influye la evaluación que han vivido en la formación en su futuro desempeño como maestros? En definitiva, este estudio pretendió reconocer la experiencia evaluativa durante la formación inicial en la Licenciatura en Educación Física.

Métodos

Este estudio se aborda desde la perspectiva cualitativa, debido a que este enfoque permite comprender fenómenos sociales que se basan en las experiencias, perspectivas, opiniones y pensamientos de los actores en su estado natural y, por ende, estos conciben subjetivamente la realidad en la que viven (Hernández et al., 2018).

En este mismo sentido, Bolívar (2004) indica que este enfoque se sustenta “en una comprensión cualitativa de las conductas en contextos particulares y marcos culturales e históricos” (p. 8), al igual, Galeano (2004) que justifica que la investigación cualitativa permite estudiar una realidad tal y como sucede. Strauss y Corbin (2002) mencionan que esta mirada permite obtener elementos que son complejos de extraer desde otros enfoques, tales como sentimientos, emociones, e incluso procesos relacionados con el pensamiento. Dicho enfoque es pertinente para este estudio, debido a que su interés está en entender las percepciones y pensamientos que asumen los estudiantes de formación inicial frente a la evaluación.

Se eligió el estudio de caso como el diseño más adecuado para abordar esta investigación, ya que según Yin (1984), permite indagar sobre acontecimientos que suceden

en un contexto determinado y en escenarios reales de la vida cotidiana. Por su parte, Stake (2010) menciona que el objetivo del estudio de caso es entender de una mejor manera aquello que sucede en/con un individuo o un colectivo específico, en este caso, los estudiantes de práctica pedagógica en el contexto escolar, quienes han interactuado con estudiantes de básica primaria y secundaria que están a su cargo, y donde el acto pedagógico requiere el abordaje de la evaluación como un componente transversal a su formación y acción didáctica.

La investigación se realizó en el Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, donde participaron doce estudiantes del pregrado de Licenciatura en Educación Física quienes cumplieron con los criterios de selección. La selección de participantes se realizó por criterios de representatividad cualitativa (Galeano, 2004), según su conocimiento y experiencia como estudiante en formación; el criterio de selección implicó estar matriculado en los ejes Práctica Pedagógica e Investigación en Educación Física Escolar I y II en el semestre 2023-1, así como en los cursos de los niveles 9 y 10 respectivamente de las diferentes versiones del programa académico.

La estrategia principal de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, que según Massot et al. (2012):

[...] parten de un guion que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto, existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (p. 337).

Las entrevistas se realizaron durante el primer semestre de 2023 con una duración promedio de 40 minutos.

La investigación contó con las tres fases para el análisis de la información que proponen Taylor y Bogdan (1987). Fase de descubrimiento: se identificaron categorías y temas a partir de la lectura detallada de las entrevistas y los documentos de los estudiantes. En esta lectura, se registraron conceptos, proposiciones, ideas y reflexiones en función al objetivo de la investigación.

En la segunda fase de codificación se refinaron, expandieron o descartaron las interpretaciones iniciales. Se realizó un listado preliminar de categorías, codificando la información y se redefinió el análisis de toda la información; además, con el fin de mantener el anonimato de los entrevistados, se realizó la siguiente codificación: E.1.18 (entrevista, estudiante 1, línea 18 **Atlas.ti**). En la fase de relativización de los datos (nombrada así por Deutsher y Mills, 1940, citados por Taylor y Bogdan, 1987) se interpretó la información a la luz del contexto en que aconteció, buscando comprender la información desde la realidad que cada docente vive y revisarla a la luz de los elementos teóricos.

La información fue tratada a través de **Atlas.ti** versión 9, el cual permitió la lectura detallada para hacer la refinación y depuración que proponen Taylor y Bogdan (1987).

La investigación y la producción de conocimiento requieren de investigadores que lleven a cabo acciones éticas y transparentes, sobre todo en la investigación cualitativa, ya que expone pensamientos, sentimientos y emociones de quienes participan en ella.

Debido a esto, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas durante el desarrollo de este estudio.

Consentimiento informado: los informantes aceptaron su rol de manera voluntaria, conociendo los deberes y derechos que tienen durante la investigación, como brindar información fiable que no ocasione ningún perjuicio y permita que el estudio sea de calidad.

Este aspecto se cumplió en los primeros momentos de la investigación, donde se les mencionó a los informantes su función en la investigación, que no les causaría ningún daño físico o moral, además, se les presentó el propósito del estudio, las estrategias de recolección de información y los tiempos de la investigación.

Todos los participantes firmaron un consentimiento, dando así el aval para iniciar la investigación, en este se explicitó que el uso de los datos que se recogieron serían utilizados exclusivamente con fines académicos.

Confidencialidad: como bien mencionan Noreña et al. (2012) este elemento se refiere a la protección de los informantes y la información que estos pudieran brindar, contribuyendo al respeto de su dignidad, su bienestar y garantía de sus derechos. Por lo que en los testimonios brindados por los informantes no aparecerá su nombre, y la información es completamente anónima referida con un código propio.

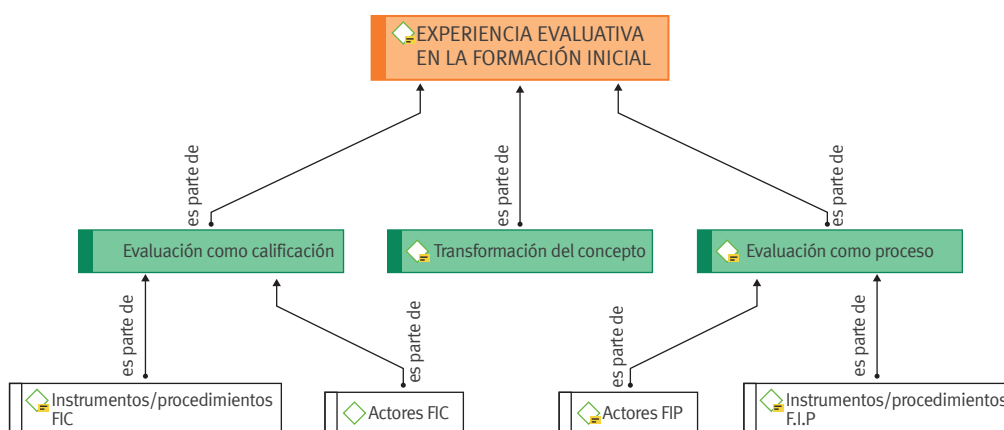
Retorno social de la investigación: la información recolectada por los informantes se devolvió para su revisión, para que confirmaran de primera mano que lo mencionado no se tergiversó de ninguna manera.

Manejo de riesgos: la investigación cualitativa debe cumplir dos requisitos para que se pueda llevar a cabo, el primero es que, si existen riesgos para los participantes, estos se minimicen, y el segundo es que se beneficien tanto los participantes, como la sociedad. Esta investigación no tuvo ningún tipo de riesgo, ya que las técnicas y métodos no implican realizar ninguna intervención que haya podido modificar aspectos biológicos, fisiológicos o sociales de los participantes.

Por último, es importante resaltar que el desarrollo de esta investigación tuvo como premisa el respeto por las ideas, sentimientos y opiniones de los investigadores y los participantes.

Resultados y discusión

Las categorías y subcategorías que emergieron en el análisis se presentan de manera conjunta con la discusión.



Evaluación como calificación

“Nos topamos con los docentes que buscan netamente una nota, algo cuantitativo y no buscan como el bien de uno, que uno sí aprenda como esa formación” E.8.30

Con relación a lo que han vivido los estudiantes durante su formación inicial y de acuerdo con el análisis de los resultados, surge la subcategoría “evaluación como calificación”, entendida como una mirada sumativa o tradicional de la evaluación, centrada en una obtención de resultado para asignar una calificación cuantitativa o cualitativa del conocimiento.

“...algunos son muy tradicionales. “Bueno, pongo ese trabajo y tiene tanta nota y mira la nota”, pero no preguntan de pronto por qué te fue bien, porque te fue mal, te faltó eso, te faltó aquello debes mejorar en esto...” E.10.30

Inmerso en esta subcategoría se encuentran los instrumentos, entendidos como “el medio a través del cual recabamos información y registramos los datos que nos van a permitir emitir una valoración” (Castejón et al., 2009, p. 66). Desde esta perspectiva, algunos estudiantes consideran que los profesores son monótonos y tradicionalistas al elegir y utilizar instrumentos como los trabajos finales, exposiciones, quices, parciales, exámenes orales o escritos con fines exclusivamente calificativos y memorísticos, además de ser utilizados en momentos específicos del desarrollo del curso o materia:

“Pues en la Universidad, durante todo el proceso de la licenciatura o el pregrado uno se encuentra con muchos profesores, cierto, que utilizan diferentes estrategias. Entonces nos encontramos con el típico profesor que emplea la calificación al final del curso o a mediados con el parcial o trabajo final” E.3.58

“Eh. Pues acá si utilizan diferentes herramientas, instrumentos de evaluación... Hay unas que son muy monótonas y siguen como la tradicionalidad, como el parcial, los exámenes orales, de las exposiciones que no faltan” E.8.43

“hay profes que todo el periodo es trabajos... pero es para tener participación en las clases, los trabajos son como para tener un soporte.” E.2.30

De acuerdo a las expresiones y vivencias de los estudiantes alrededor de los instrumentos y procedimientos de evaluación, reconocen que el más usado sigue siendo el examen, quiz o parcial, manifestando su inconformidad con este tipo de práctica, dado que consideran que solo da cuenta de un aprendizaje memorístico.

“cuando tenía exámenes memorísticos, tú aprendes para el momento, y ya después, al tiempo, te preguntan sobre ese tema, pues quizás no lo aprendiste, porque solo lo aprendiste para ese momento.” E.8.59

“Pero casi siempre (me evalúan) con lo tradicional, el parcial, la exposición, los quiz, el examen oral” E.8.43

“...y también hay profes que digamos desde un punto de vista tradicional, llegan dictan su curso, de evaluación hacen su parcial para realizar su calificación” E.7.71

Estos resultados se asemejan con investigaciones realizadas donde los estudiantes consideran que los instrumentos tradicionales son poco flexibles, de carácter memorístico además de velar solo por la valoración de un conocimiento (Cañadas et al.,

2018; Fraile et al., 2018; Gallardo et al., 2022; Maldonado et al., 2020; Ricoy y Fernández-Rodríguez, 2013; Rodríguez y Padilla, 2020).

Otro de los elementos principales que mencionan los estudiantes sobre su vivencia en la formación inicial es su participación limitada en el proceso evaluativo; la mayoría de los testimonios destacan la heteroevaluación como la práctica evaluativa más usada por los profesores:

“...lo que sí, obviamente si se llega a un acuerdo es la forma en lo que va a presentar, cierto, pero casi todas son heteroevaluaciones” E.8.46

Asimismo, indican cómo algunos profesores demuestran un desconocimiento de las individualidades, expresando además que no existe un acompañamiento durante el proceso formativo, centrando su interés por la asignación de una nota dejando de lado el aprendizaje:

“...en el Instituto hay muchos profes que realmente no les importa mucho, como ese proceso y lo que les decía ahorita, cuando estaba viendo una materia electiva, la profe nos puso la misma nota a todos” E.9.51

“...pero a veces el profesor no alcanzaba, no le da tiempo y de la noche a la mañana uno tenía 20% en quién sabe dónde. Yo tenía una nota que uno decía, ¿esto donde salió? entonces el profesor: ah no, se las puse de seguimiento. ¿Y que está siguiendo? Pues, si no hemos hecho nada de seguimiento, no, entonces, cuántas veces vino a clase” E.9.56

“Entonces, 2,94 el sistema no me arrastró y ya entonces yo sentí como un baldado de agua fría tremendo porque literal me le maté a la materia. O sea, después de un semestre 2,9 profe, no hay una forma de... si, te voy a prestar en habilitación un examen que es más pesado con toda la recopilación del semestre. Si lo ganas bien, si lo perdés te pongo la nota que saques en ese examen. Ah no profe déjela así, yo no me voy a arriesgar” E.11.32

Algunos testimonios manifiestan su inconformidad en la forma en que surge la calificación, dado que no hay criterios ni procedimientos claros, lo que dejan en evidencia el protagonismo del profesor como agente principal de la calificación.

“que a uno le ponga 3 y uno no tenga ni idea de qué pasó, ni de cómo le calificaron, ni de cómo fue el proceso, entonces los profesores simplemente al inicio ponen unos temas y al final estas son sus notas y uno no sabe qué pasó en ese semestre ni cómo fue avanzando ni nada” E.9.48

“no había unos criterios de esas evaluaciones que estaba haciendo, entonces uno quedaba como por qué esa nota y fue una mala experiencia porque perdí la materia, entonces por lo mismo, por lo que no se tenía como algo estructurado de esas evaluaciones” E.8.63

Esta inclinación por la nota o calificación deja ver cómo la heteroevaluación se comporta más como una heterocalificación donde no se dialoga sobre la nota, generando en los estudiantes sentimientos de injusticia, poniendo sobre la mesa el poder del profesor sobre el estudiante y dejando al estudiante como alguien que simplemente obedece órdenes. No obstante, se percibe que casi no se utilizan otras formas de calificación/evaluación participativas a pesar de que emplearlas en la formación inicial podría ser positivo para el aprendizaje del alumnado. Como lo afirma Cañadas (2018) se continúa un predominio de la calificación tradicional “en la que apenas se valoran los beneficios que para el aprendizaje del alumnado podría tener su participación en los procesos de calificación, contribuyendo a valorar las tareas a realizar, tomando responsabilidades y asumiendo sus decisiones” (p. 312).

“(el profesor) lo evaluó a él y le puso 3 y a mí como 4,7 o algo así. Entonces bueno, la nota quedó como en 3 con algo, entonces yo decía, ninguno de los dos se merecía esa nota, él se sacó eso porque yo me saqué 4,7 y yo saqué eso porque él sacó 3. Entonces yo “juemadre” me maté tanto para que este salga a leer y bueno, así era la nota, y eso, realmente me afecta” E.9.87

“...pero me parece que a veces las notas eran muy desiguales, de pronto por relaciones interpersonales que algunos profes les dan a los otros esa confianza” E.5.58

“...pero, así como los profes, uno siempre ha tenido claro que los profes siempre van a calificar algo entonces uno tiene que hacerle” E.2.44

“...el profe plantea unos parámetros de evaluación, un porcentaje que es el 100% lo distribuimos en varios: parcial 20, trabajo 20, exposición 20...entonces la participación mía es cumplir con eso, cumplir y esa es la responsabilidad de nosotros” E. 5.49

Estos hallazgos guardan una estrecha similitud con lo dicho por algunos autores en estudios similares donde el profesor centra su mirada en la calificación y considera que no es necesario dar más información, es decir, asume el control total de la calificación y no estima dar más información o profundizar en ella. Esto, a pesar de que pueda tener un efecto negativo en el estudiante como falta de comprensión, dificultad para identificar errores o generar sentimientos de injusticia, como se mencionó anteriormente (Cañadas, 2018; Cañadas, Santos-Pastor, et al., 2018).

Evaluación como proceso

“Entonces pues digamos que todavía hay de las dos corrientes, digámoslo así, lo alternativo y lo tradicional”. E.6.38

No muy alejada de esta mirada calificadora que manifestaron los estudiantes, emergieron testimonios sobre prácticas evaluativas que han vivido en su trayectoria universitaria, ancladas a una mirada formativa. Se encuentra que sienten un interés por parte de algunos profesores por el aprendizaje significativo y no una preocupación por la calificación y el resultado.

“...hay profesores que en realidad sí se preocupan más por el proceso de enseñanza y aprendizaje... Pues que uno en realidad si aprenda y se quede con el conocimiento más allá de algo, de una nota” E.8.65

En esta perspectiva rescatan que, en varias ocasiones, los profesores les permitieron proponer y participar en la planeación del curso y tomar decisiones sobre las formas de evaluar.

“En algunos cursos en el Instituto hay profes muy buenos y hacen eso: bueno, ustedes mismos propongan ¿Cómo vamos a evaluar el curso? ¿De qué manera? Una socialización, o sea, otras formas diferentes a las tradicionales, entonces eso es chévere” E.6.37

“...hubo profesores que decían “ay muchachos tengo esta propuesta, pero ustedes saben que esto es de ustedes, ¿cómo lo prefieren?” Estos son los contenidos que debemos tratar, esta es una propuesta que tengo, pero si muchachos, esto es para ustedes, ¿cómo lo vamos a elegir?” E.11.18

“me han tocado clases donde el profesor no impone... donde te hacen parte, donde tú haces tu propio proceso, los compañeros lo evalúan y se llega a un consenso” E.5.49

Como se ha mencionado en líneas anteriores, las investigaciones han demostrado que cuando se involucra al estudiante en su proceso de evaluación, tiene efectos positivos como un mayor aprendizaje, autorregulación, compromiso con su formación y especialmente mayor disponibilidad para replicar estas prácticas en su vida profesional (Gallardo-Fuentes et al., 2020; Herrero-González et al., 2021; Nieva et al., 2023; Otero et al., 2022; Pascual-Arias et al., 2023; Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021)

Actores

Las intencionalidades formativas que perciben los estudiantes de sus profesores, las han vivido desde acciones concretas como la participación en su evaluación a partir de ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, así como la evaluación de la enseñanza. En este sentido, los testimonios se centran en destacar momentos de autoevaluación, correspondiente a la reflexión sobre su propio saber, ser y/o actuar en las aulas o prácticas.

“... la autoevaluación es como el instrumento que han utilizado la mayoría de los profesores”. E.2.30

“no sentí que el profesor estuviera ahí pidiéndome unos resultados, sino que fue también de acuerdo a esa participación, a ese compromiso que cada persona adquirió en el seminario y en la práctica que realizamos, entonces desde ahí, si, nosotros mismos también fuimos poniendo elementos para esa evaluación” E.1.12

“ellos (profesores) realizan una autoevaluación de... ¿qué estuviste haciendo en el curso? la mayoría de los docentes lo realiza” E.7.80

Sin embargo, mencionan que generalmente este proceso va anudado a una autocalificación, entendida como la calificación que el mismo estudiante cree merecer (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017), allí le asignan una nota a ese ejercicio reflexivo, que puede presentarse como una situación de mayor complejidad para ellos.

“en la práctica fue difícil asignarnos una nota nosotros mismos, ya veníamos diciendo cómo había sido nuestro proceso, cómo nos habíamos sentido... pero cuando el profesor nos dice listo y de acuerdo a lo que usted dijo: “póngase una nota”, ahí ya la cuestión de autoevaluarse, autocalificarse es una situación muy compleja” E.4.19

“...así no te califiquen, pero tú sabes que el profe tarde que temprano te va a decir “¿cuánto te mereces y por qué?” E.5.25

La significancia que dan los estudiantes al poder ser partícipes de su evaluación, se corresponde con varios autores que desarrollan la idea de que una evaluación formativa y compartida en la formación inicial de maestros, que incluya estrategias como la autoevaluación, la indagación entre compañeros y criterios de evaluación claros, puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del estudiante y futuro docente, su rendimiento académico y además promover competencias evaluativas que él o ella puedan aplicar de forma posterior en sus aulas (Fraile et al., 2021; Gallardo-Fuentes et al., 2020; López-Pastor et al., 2020; Molina-Soria et al., 2020). Asimismo, la autoevaluación promueve mayor responsabilidad, apropiación y autonomía de los estudiantes sobre su proceso de formación, no sólo dando un juicio sobre la calidad este sino una calificación (Cañadas, Castejón, et al., 2018).

Otro de los componentes que rescatan los estudiantes como medio para su implicación en el proceso evaluativo es la coevaluación, allí, algunos profesores fomentan

situaciones donde entre los mismos compañeros hacen ese ejercicio reflexivo acerca de la actuación del otro, brindando retroalimentación y aprehendiendo elementos que sirvan para el ejercicio propio a futuro. Este proceso puede o no acompañarse de una calificación. En sus palabras:

“sí me ha tocado una evaluación compartida... entonces ahí te permiten a ti autoevaluarte y que el otro o los demás del grupo también te evalúen a ti” E.5.49

“...nosotros también hicimos después una evaluación colectiva donde cada uno nos poníamos una nota, por ejemplo, yo le ponía una nota al compañero, a la compañera... y así mismo pues cada ejercicio con cada uno, entonces eso también creo que fue algo que se pudo ahí aportar desde la evaluación” E.1.12

“son profes que lo incluyen a uno como en ese proceso... que evalúa los compañeros, pues en esa evaluación al compañero, también de retroalimentarse” E.9.51

Con relación a la coevaluación y la relevancia que le dan los estudiantes en su experiencia, diversas investigaciones muestran que en la relación de retroalimentación de estudiante a estudiante se obtiene un mayor impacto en el aprendizaje e incluso puede tener mayor trascendencia que la retroalimentación del profesor, esto, si es realizada de forma empática, clara, oportuna y siempre en pro de mejorar. Asimismo, los estudios indican que la coevaluación favorece aprendizajes transversales en el docente en formación, posibilita el desarrollo de su capacidad para pensar por sí mismos, genera una mayor autonomía, independencia y motivación en su proceso (Bores-García et al., 2020; Eather et al., 2017; Nicol, 2019; To y Panadero, 2019; Wanner y Palmer, 2018).

Por otro lado, la heteroevaluación también hizo presencia en los discursos de los estudiantes, pero desde una racionalidad práctica, es decir, sienten que algunos profesores realizan un verdadero acompañamiento en su proceso de aprendizaje desde un *feedback* positivo que les indica cuáles son sus mayores dificultades, aciertos, cómo se puede mejorar, qué aspectos pueden profundizar, entre otros.

“algunos docentes sí utilizan una evaluación más formativa, por decirlo así, que realizan un acompañamiento diferente y buscan, que ese proceso sea... digamos que más constante, no sé, identificando más retroalimentaciones” E.3.58

“...ahorita estamos viviendo una experiencia diferente a todos los cursos, vas a trabajar a tu ritmo... por ejemplo, en la escritura del trabajo, a algunos nos cuesta escribir, que se entienda qué es lo que estamos diciendo, que no nos desviemos del tema, que citemos bien, pues siempre cumplir con esos requisitos... pero esa forma de evaluar me gustó mucho, porque es tu ritmo” E.5.49

“ellos (los profesores) revisaban: “me parece muy chévere esto, me parece que debes cambiar esto” ... si usé un aro: “Ay, no, pero es que esta actividad ya es muy común, miremos como la podremos variar” E.11.60

Estas prácticas se convierten en acciones disruptivas que los estudiantes valoran como una oportunidad para aprender y romper con la estructura tradicional de una heteroevaluación centrada en la calificación. Diversos estudios confirman la importancia del *feedback* para mejorar el aprendizaje en los estudiantes, la autopercepción de competencia, promover un pensamiento crítico, y llevar a cabo procesos de evaluación formativa (Hernández et al., 2021; Molina et al., 2023).

Otro elemento relevante que surgió en los discursos de los estudiantes es la apertura de algunos profesores para evaluar su enseñanza. Resaltan que no es una actitud generalizada en sus docentes, sin embargo, destacaron como importante las pocas veces que lograron experimentarlo.

“... hicimos como una heteroevaluación, una a la profesora de qué tal era, cómo se expresaba en la clase, si era atenta, si era respetuosa con nosotros” E.11.62

“...también de que finalizado un curso uno dé retroalimentación al docente de qué se puede cambiar... digamos esto no nos sirvió, vamos a cambiar” E.6.38

“... ellos permiten (profesores) realizar opiniones respecto al curso y respecto a las evaluaciones y calificaciones que ellos realizan” E.7.80

Reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo la enseñanza debería ser una preocupación constante como maestros desde la perspectiva formativa, sin embargo, la mirada tradicional de la evaluación está centrada exclusivamente en el aprendizaje, lo que deja al maestro en un lugar de técnico que aplica pruebas y verifica resultados (Guba y Lincoln, 1989). En este sentido, se encuentra en la literatura las ventajas, oportunidades y necesidades de llevar a cabo una evaluación de la enseñanza (J. Hernández y López, 2004; López-Rodríguez, 2013), por lo que no se evidencia un amplio desarrollo investigativo sobre el tema y menos aún, sobre las percepciones, creencias o experiencias que pueda tener el estudiantado cuando hace parte de esa evaluación.

Instrumentos

Otro elemento que rescatan los estudiantes como fundamental para identificar una evaluación como proceso, es el uso por parte de algunos profesores de instrumentos y/o procedimientos que les permitan conocer cómo serán evaluados, con qué criterios y de donde surgirá la calificación.

Los instrumentos son aquellas herramientas utilizadas que establecen los aspectos que se van a valorar; los estudiantes en su formación inicial, mencionan que el instrumento más utilizado en su proceso académico es la rúbrica, definida por Reddy (2007), como un documento que articula las expectativas de una tarea con criterios enumerados y describe diversos niveles. Este fue valorado de manera positiva ya que les permite tener claridad sobre cuáles elementos van a ser evaluados:

“Hay profes que utilizan esas rúbricas, entonces que, si es una exposición, vos sabes que te van a evaluar esto y esto. Eso es chévere porque te da a ti como un imaginario de lo que tú debes preparar y lo que esperan de ti, es tener como una ruta clara.” E.6.55

“Cuando crean las rúbricas con diferentes objetivos, cuando van a la práctica y crean las maneras de evaluar esa práctica...” E.8.43

“Pues sólo ahora en el énfasis, ella tiene una rúbrica de autoevaluación, una para evaluar al cooperador, la que ella usa y ya, pero en los demás semestres no ha pasado.” E.9.59

“Ella nos da una rúbrica y ya uno evalúa como el proceso” E.9.102

Fraile et al. (2017) de este modo, puedan planificar adecuadamente su trabajo y evaluar su progreso. Sin embargo, únicamente su empleo desde la perspectiva de la evaluación formativa garantiza un incremento en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Panadero y Jonsson, 2013 mencionan que los instrumentos al tener diferentes criterios de evaluación y la descripción de los distintos niveles de calidad, le permite al estudiantado conocer qué nivel desea alcanzar. Estos hallazgos indican que existe una preferencia por parte de los estudiantes, en aquellos instrumentos que les permiten evidenciar sus aprendizajes (González y Aguilera, 2004).

Los estudiantes también mencionan que existen unos instrumentos tradicionales que no permiten que el proceso de aprendizaje sea significativo, por el contrario, es un aprendizaje memorístico y que corresponde a un momento específico del periodo académico, como la asistencia, los exámenes, los quices o las exposiciones; este tipo de instrumentos sigue siendo el más utilizado a nivel universitario (Cañadas, Santos-Pastor, et al., 2018), estos son los testimonios de los estudiantes:

“Y también las formas de cómo se va a evaluar, ¿cierto? que no tiene que ser siempre un quiz, un examen, un parcial...” E.8.36

“también hay profes que digamos desde un punto de vista tradicional, llegan dictan su curso, de evaluación hacen su parcial para realizar su calificación.” E.7.71

“hay profes que todo el periodo es trabajos... pero es para tener participación en las clases, los trabajos son como para tener un soporte.” E.2.71

“en mi caso particular, y creo que, para muchos otros, cuando tenía exámenes memorísticos, tú aprendes para el momento. Y ya después, al tiempo, te preguntan sobre ese tema, pues quizás no lo aprendiste, porque solo lo aprendiste para ese momento.” E.8.30

Como se puede apreciar, los estudiantes en su proceso formativo siguen teniendo como experiencia evaluativa instrumentos y situaciones de hace más de 50 años, resultados similares encontró Barba-Martín (2020) con relación al aprendizaje sobre evaluación que parte desde un modelo curricular donde priman las clases magistrales, lo que conlleva a una mirada reducida de la evaluación, y donde no se tiene en cuenta la participación del alumnado.

Este tipo de instrumentos de corte tradicional, como mencionan Palacios y López (2013), no propician un aprendizaje adecuado a los estudiantes en formación, esto también se debe en gran parte a una baja formación sobre instrumentos y técnicas de evaluación formativa en los profesores universitarios, lo que invita a seguir formando al profesorado en el uso de métodos y formas de evaluación alternas que contribuyan a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se motive al estudiantado a ser el centro del aprendizaje.

Además, los estudiantes también perciben de manera positiva los instrumentos no tan tradicionales, tales como el diálogo, los diarios de campo, las clases prácticas, los debates e incluso el juego. Estos abren la puerta a una variedad de elementos, que les permite a los estudiantes sentirse cómodos con elementos que sean más de su agrado y dominen mejor. En línea con esto, los estudiantes sugieren salirse de esa mirada tradicional de la evaluación y valoran que se puedan utilizar instrumentos alternativos e incluso participar en su elaboración:

“Porque hay personas como nosotros sabemos, que ... se les dificulta, ya sea por nerviosismo, ansiedad, y todo eso... un parcial, pero no se les dificulta realizar una exposición, realizar un debate, entonces desde esos temas digamos que hay diversidad de evaluación.” E.7.59

“Yo pienso que .. alguna estrategia que utilizan es a la hora de la práctica o de exponer.” E.10.71

“Una exposición te prepara para eso, para enfrentarte a un público y esos tipos de evaluar lo que aprendiste cómo te estás formando, creo que son los que hay que resaltar, ¿cierto? Porque te preparan para lo que tú vas a hacer.” E.6.32

“el diálogo ha sido como la herramienta que más ha sido utilizada” E.4.17

“ella hizo como un juego, una actividad para evaluar al compañero... en cuanto como a esas estrategias para que nos evalúen o que nos han enseñado para ser maestros, es como salirnos un poquito de ese esquema tan, tan tradicional.” E.9.39

Cañadas et al. (2021) encontraron resultados similares, donde se analizaron las experiencias innovadoras en evaluación formativa de los estudiantes de formación inicial de educación física, y donde se menciona que estos instrumentos permiten estimular el razonamiento crítico, la creatividad y la capacidad de adaptación a situaciones novedosas.

Todo esto, en concordancia con los hallazgos de López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017), quienes sugieren que los estudiantes tengan los objetivos claros sobre lo que se evaluará, involucrándolos en su proceso evaluativo y de aprendizaje; esto ayuda a que mejoren su autonomía, pensamiento crítico e incluso que el clima en el aula sea más intenso. Como mencionan González y Aguilera (2004), los instrumentos de evaluación deben tener una alta calidad para poder asegurar que se recojan evidencias válidas y en las que se puedan confiar, para garantizar un aprendizaje.

Transformación del concepto de evaluación

“Pues la verdad cuando yo llegué a la universidad yo no sabía que evaluación y calificación eran dos cosas diferentes” E.9.35

En los discursos de los participantes fue emergiendo de manera recurrente la idea de un cambio en sus maneras de concebir, abordar o entender los procesos evaluativos. En sus relatos mencionan que el concepto de evaluación que tenían se transformó de múltiples maneras a través de sus experiencias en los diferentes ejes, tanto en su perspectiva como estudiantes, como en la de maestros en formación. Así surge la subcategoría “transformación del concepto”, que hace referencia a aquellos cambios de paradigma que ocurrieron en el trayecto y que los hicieron replantearse lo que significa la evaluación: cómo se manifiesta, cómo se aplica, los actores que hacen parte, y la forma en que ésta repercute en el proceso formativo.

En esta subcategoría se evidencia que los estudiantes toman como punto de partida la experiencia previa que traían desde el colegio. Su paso por la Universidad les permitió un cambio gracias a las experiencias que facilitan, o no, los docentes en el aula. Un elemento que resaltan en sus testimonios es que, para entender la evaluación como proceso, tuvieron que hacer una distinción entre la evaluación y la calificación.

“Sí, aquí fue donde se modificó porque cuando yo vine del colegio y de acuerdo a toda la experiencia el concepto para mí de evaluación era ese mismo de calificación, no lo lograba distinguir, pero aquí, con el paso en la Universidad, en las distintas materias que tratan acerca de la evaluación, en otros profesores que implícitamente la dan en su clase, sí me he dado cuenta de que son diferentes conceptos y el concepto de evaluación ha cambiado en el tiempo”. E.4.13

“... como les digo, fueron estos dos últimos semestres lo que me ayudó a cambiarlo mucho más y a mirarlo más desde un proceso de aprendizaje, un proceso de enseñanza, un proceso de que no como antes que era aprendió o no aprendió los contenidos... entonces me enseñó a verlo un poquito más amplio, sí ha cambiado mucho la verdad, sin embargo, no al nivel que me hubiera gustado”. E.11.22

“Para mí, evaluar y calificar eran lo mismo... uno decía “voy a hacer una evaluación” y uno siempre calificaba, “vamos a evaluar” y calificábamos... desde que empecé la licenciatura tenía pues como ese concepto, pero a medida que uno va viendo la materia de evaluación de la educación física, empiezan a uno a hacerle esa diferencia” E.2.27

Estos resultados son semejantes a los obtenidos en otros estudios que resaltan la importancia de la participación en experiencias de evaluación formativa durante la formación inicial, ya que esto contribuye a su evolución personal y profesional del estudiantado, favoreciendo a que el proceso evaluativo se transforme en una oportunidad de reflexión; además, a que la acción evaluativa pueda verse como un espacio de construcción colectiva (Barrientos et al., 2019; Herrero-González et al., 2021; Molina et al., 2023).

Conclusión

De acuerdo con las experiencias vividas de los estudiantes en su FI, la categoría que tuvo mayor mención fue la evaluación como calificación, ya que se destaca en ésta la utilización de instrumentos tradicionales, como los exámenes escritos, exposiciones, quices, exámenes orales y parcial final, reconociendo el uso de la calificación como herramienta para medir el aprendizaje. Asimismo, se visibilizó el profesor como el actor principal del proceso evaluativo, resaltan que es a través de la heteroevaluación que surgen las calificaciones.

En segundo lugar, emergió la categoría evaluación como proceso, es decir, los estudiantes resaltan que algunos profesores les han permitido vivir experiencias de evaluación formativa donde tienen en cuenta su voz y ser partícipes de su proceso evaluativo. Estas vivencias se han presentado principalmente a través de autoevaluaciones y coevaluaciones. También destacan el uso de rúbricas, como instrumentos claros que les permiten conocer qué les están evaluado y cómo surge la calificación.

Aparece una tercera categoría denominada la transformación en el concepto de evaluación donde los participantes reconocen que en sus inicios de la FI, tenían una confusión conceptual al creer que evaluación y calificación eran lo mismo; sin embargo, a medida que avanzaban en su formación (especialmente los últimos dos semestres) lograron identificar características y elementos propios de la evaluación, diferenciando así una evaluación sumativa (evaluación como calificación) y una evaluación formativa (evaluación como proceso).

Finalmente, es importante sumarle valor a la evaluación desde una perspectiva formativa, ya que ésta permite que el estudiante pueda desarrollar y potenciar sus habilidades en la etapa educativa, además, que proporciona mayor participación, reciprocidad, comprensión de las temáticas y una mayor empatía frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para cerrar, se reconoce la necesidad de seguir indagando sobre este tema para impactar en la transformación de las prácticas tradicionales de evaluación en la FI hacia una evaluación formativa que permita favorecer la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Atieza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V., Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre

- la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(4), 1033–1048. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- Barba-Martín, R. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Educación Infantil. *Publicaciones*, 50(1), 207–227. <https://doi.org/https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15975>
- Barrientos, E., López-Pastor, V. & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36(2º semestre), 37–43. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Bolivar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Revista Mimesis-Ciencias Humanas*, 25(1), 17–42.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. (2020). Peer Assessment in Physical Education: A Systematic Review of the Last Five Years. *Sustainability*, 12(9233). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Cañadas, L. (2018). *La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación Física*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Cañadas, L., Castejón, F. & Santos-Pastor, M. (2018). Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13, 291–300. <https://doi.org/https://doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1172>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. & Castejón, F. (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso? *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(4), 9–22.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. & Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, e07(23), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Castejón, F., Capllonch, M., González, N. & López, V. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 65–91). Narcea.
- Eather, N., Riley, N., Miller, D. & Bradley, J. (2017). Evaluating the Effectiveness of Using Peer-Dialogue Assessment (PDA) for Improving Pre-Service Teachers' Perceived Confidence and Competence to Teach Physical Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(1), 69–83. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n1.5>
- Fraile, A., Catalina, J., De Diego, R. & Aparicio, J. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, IV(1), 77–94. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.3149>

- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4). <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Fraile, J., Ruiz-Bravo, P., Zamorano-Sande, D. & Orgaz-Rincón, D. (2021). Evaluación formativa, autorregulación, feedback y herramientas digitales: Uso de Socrative en educación superior. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42(724-734). <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87067>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª). Siglo XXI.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V. & Fuentes-Nieto, T. (2022). Sistemas de evaluación en la formación del profesorado de educación física: Un estudio de casos en contexto chileno. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 117-126. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88570>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. & Cartier-Thuillier, B. (2020). Ventajas e inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de formación inicial del profesorado de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38(2 semestre), 417-424.
- González-Palacio, E. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia*. Universidad de Antioquia.
- González, C. & Aguilera, P. (2004). Instrumentos de evaluación: ¿qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 57-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700005>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage.
- Hernández, J. & López, A. (2004). Evaluación de la enseñanza: análisis y propuestas. En J. Hernández & R. Velásquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 49-76). Graó.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, V., Santana, P. & Sosa, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Inv*, 39(1), 227-248. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>
- Herrero-González, D., Manrique-Arribas, J. & López-Pastor, V. (2021). Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 533-543. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.voi41.86090>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Educación y Pedagogía*, 18(Separata), 43-51.

- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- López-Pastor, V., Molina Soria, M., Pascual Arias, C., Manrique Arribas, J. C., Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C. & Manrique-Arribas, J. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37(September), 620–627. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V37I37.74193>
- López-Pastor, V. & Pérez-Pueyo, Á. (Eds.). (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- López-Pastor, V. & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future Assessment & Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- López-Rodríguez, Á. (2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la educación física. Consideraciones en torno a un sistema de evaluación formativa. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 43, 70–77.
- Maldonado-Fuentes, A. C., Tapia-Ladino, M. & Arancibia-Gutiérrez, B. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles educativos*, XLII(167), 138–157. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>
- Massot, I., Dorio, L. & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida de información y análisis de la información. En *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla S.A.
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C. & López-Pastor, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204–215. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Molina, M., López-Pastor, V., Hortigüela-Alcalá, D., Pascual-Arias, C., & Fernández-Garcimartín, C. (2023). Formative and shared assessment and feedback: an example of good practice in Physical Education in Pre-service Teacher Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 157–169. <https://doi.org/https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1986>
- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, numero speciale, 71–84. <https://doi.org/doi.org/10.7346/SIRD-1S2019-P71>
- Nieva, C., Martínez-Mínguez, L. & Moya, L. (2023). Posibilidades y limitaciones de la evaluación formativa en lo PAT. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 105–131. <https://doi.org/https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1939>

- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J. & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274. <https://doi.org/10.5294/aquí.2012.12.3.5>
- Otero, M., Pozuelo-Estrada, F. & Palomino-Devia, C. (2022). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la calificación dialogada. *Retos*, 43, 300–308. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89614>
- Palacios, A. & López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educacion, mayo-agost*(361), 279–305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa Student participation in the assessment and in-service teacher education as a tool for transparency. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(31), 1–12.
- Pascual-Arias, C. & Molina-Soria, M. (2020). Evaluar para aprender en el Prácticum: una propuesta de Evaluación Formativa y Compartida durante la Formación Inicial del Profesorado. *Publicaciones*, 50(1), 183–206. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.V50i1.15959>
- Pascual-Arias, C., Molina-Soria, M., López-Pastor, V. & Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Participación del alumnado en la elaboración del examen teórico: análisis de resultados. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 379–388. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/rced.79327> Participación
- Peña Vargas, C. S., Salazar C. & Medina Valencia, R. T. (2022). Representaciones sociales sobre educación física y deporte de estudiantes de una universidad pública mexicana. *Sinéctica*, 7033(59). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-006)
- Reddy, M. (2007). Rubrics and the enhancement of student learning. *Educate*, 7(1), 3–17.
- Ricoy, M. C., Fernández-Rodríguez, J., Fernández, J. & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XX1*, 16(2), 321–342. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2645>
- Rodríguez-Garcés, C. & Padilla-Fuentes, G. (2020). Niveles de satisfacción estudiantil respecto a la evaluación académica en educación superior: la percepción de quienes cursan formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(1), 95–120. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.junio.95-120>
- Rodríguez, I., Del Valle, S. & De la Vega Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos*, 34, 393–388. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.voi34.58609>

- Romero-Martín, M., Asún-Dieste, S. & Chivite-Izco, M. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos*, 1 semestre(29), 236–241. <https://doi.org/10.47197/retos.voi29.42493>
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Souto-Suárez, R., Jiménez-Jiménez, F. & Navarro-Adelantado, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª). Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- To, J. & Panadero, E. (2019). Peer assessment effects on the self-assessment process of first-year undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 920–932. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1548559>
- Torres, D. (2017). Representaciones sociales de docentes sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales. *Ikala. Revista de lenguaje y cultura*, 22(2), 255–268. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a06>
- Wanner, T. & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032–1047. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series* (3a ed.). Sage.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zubillaga-Olague, M. & Cañadas, L. (2021). Diseño y validación del cuestionario “#EvalEF” para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física. *Retos*, 42, 47–55. <https://doi.org/10.47197/retos.v42io.86627>